

J・H・ペスタロッチャーに至る直観教育思想の系譜

The Genealogy of Intuition Theory to J.H.Pestalozzi

水 田 聖 一

MIZUTA Seiichi

I. はじめに

現代教育方法学において、J・H・ペスタロッチャーの直観の原理が果たした役割は大きい。次のような指摘もある。「ハインリッヒ・ペスタロッチは直観性の問題にかれのおおくの力をささげた。かれは、観察はわれわれの知識の根拠であるという命題から出発した」。そのため「子どもたちの観察はぜひとも指導しなければならない。なすがままにまかせておくと、子どもは対象の本質的な性質ではなく偶発的な性質を取り上げて思い違いから思い違いへと移っていくであろう」からである。

これが教育方法学上の「観察」の意義であり、知識の習得とその後の作業のための「直観性」という手段の意義でもある。

本稿において、ペスタロッチャーにおいて高く評価されることになった直観の原理が、ペーコンからコメニウスへ、さらにペスタロッチャーへとどのように受け継がれていったのかを明らかにする。その過程において、上記に引用したダニロフのいう「観察」という側面でのペスタロッチャーの直観の原理が、既にコメニウスにおいて確立されていたこと、しかもコメニウス以後はその点では更なる大きな発展はないことも指摘する。

ペスタロッチャーがコメニウスを批判し、直観の原理により大きな意味を持ち込んだのは、「観察」という側面ではなく、他の面においてであることをⅢとⅣで明らかにしたい。

近代の教育学に貢献した人々は、「直観教育」を非常に重視しているにもかかわらず、直観教育の明確な概念規定を行っていない。そのため、「直観教育」思想については先に引用したダニロフをはじめ、多くの研究者によってさまざまに分析され、解釈されてきたという事情がある。

たとえば、ペスタロッチャー研究者として名高い長田新について見てみると、長田は『ペスタロッチャー教育学』という著作の中で、全十章のうち一章を「直観論」にあて、以下のように解釈する。

「ペスタロッチャーは、直観を単に静的な受容的なものと見ず、寧ろ動的な自発的なものと見、従って又価値の自己生産者としての自我の構成作用と見た。」²

みずた せいいち (富山国際大学)

一般的には、直観は消極的もしくは受動的な概念とされているが、ペスタロッチーの直観はそうではないと述べている。さらに長田は、カントが感性と悟性とを二元的に対立させ、この対立を超えるために「構想力(Einbildungskraft)」を持ってきたのに対して、「ペスタロッチーの直観は認識における具体的普遍である。具体的ではあるが併し単なる特殊としての感性でもなく、普遍的ではあるが併し単なる抽象に過ぎない悟性ではなくて、具体的であって同時に普遍の性質を有つところにペスタロッチーは直観の特質を見た」³と言う。「故に直観とは認識生活において我々が人類の本性に従う以外の何物でもない。直観は感覚的でもなく精神的でもなく、感覚と精神の結合統一せる具体的渾一体である」とも述べている。⁴

上記の引用から分かるように、長田はドイツ理想主義によってペスタロッチーの直観を解釈したのである。

次に、広島時代長田の助手であった松田義哲について見る。

松田は新カント派的解釈から脱却すべきことを示唆し、次のように述べる。

「正しい意味での観察という言葉が、比較的よくその(引用者注…直観という語の)意味をあらわすが、ペスタロッチーはいっそうその意味を深めて、経験という意味でこの概念を用いている。要するに、われわれが経験によって学ぶというときに意味されるもの、もしくは感覚的認識に含まれているすべてのものが、この直観という概念の中に含まれることになる。問題は、概念の感覚的背景をいかに包括的な明瞭さをもって意識するかということ」⁵であり、また自発性との関連から、「直観は精神的なものが感性的なものに行き渡り、いわゆる自己創造の見地において両者を統一する所に成り立つ具体的な行為である」⁶としている。このように松田は新カント派的解釈を極力排して、ペスタロッチーの直観において疑うことのできない事柄は「物的・感覚的な自然の法則が出发点になっているということ」⁷だけであると述べる。

シュプランガー(Eduard Spranger,1882-1963)のもとで研究したケーテ・シルバー(Kate Silber)は、直観はペスタロッチー自身がさまざまな意味に用いているという点で、彼の用語において最も理解困難な言葉であるとし、その上で次のように述べる。ペスタロッチーは直観を「観念もしくは概念の形成に関係があると考ええる精神作用のあらゆる面に適用し、こうしてそれは、比較的受容的な無意識的な過程から十分な精神的自覚および活動にまで推移するに従って、感覚的印象・観察・思索・知覚・統覚あるいは直覚を意味する。」⁸

最後に、東岸克好氏の直観論を紹介する。氏は直観を三つの働きと捉える。第一のものはまったく感覚的で、その働きは生のままの生命活動の自己表現としての感覚的働きそのものである。この働きにおいては知的働き、心情的働きは未分化であり、働き方は受動的である。

第二のものは既得の観念、概念にもとづく感覚的働きによる対象の把握の働きで、この働きにおいては知的働き、心情的働きの傾向が明瞭に現れ、働きの能動的、個性的働

きも明瞭になってくるが、感覚的で、外的刺激に対応する働きという意味で受動的傾向性をもっている。

第三のものは、対象との対決によるその意味、本質、真相の把握の働きで、この働きでは知的、心情的働きの傾向はいっそう明瞭になり、まったく個性的で、積極的に純粹に対象に対して働きかける。⁹

つまり、直観は生命活動の自己表現から、知的・認識的働き及び情緒的・心情的働きへと展開する成層構造的なもの、ということである。

東岸氏には、ジルバーの言う「正しい意味での観察」、あるいは「経験」という意味での直観の理解はなく、それ故、教師の指導性と成層構造的な直観との関連が明らかではないように思われる。

以上のように、直観はさまざまに理解され、解釈されているにもかかわらず、教育方法との関連性が明らかに示されているわけではない。これらの解釈も参考にしながら、ペスタロッチーにいたる直観教育思想の系譜について考察する。

Ⅱ. フランシス・ベーコンの直観思想

フランシス・ベーコン(Francis Bacon, 1561-1626)の哲学史上における功績は、「かれが従来の中世的学問の無意義なことを痛感して、何ら伝統にとらわれず確実な方法によって自然を探究することが必要であると説いた点に存する」¹⁰と言われている。実際ベーコンは、哲学が書物から得た知識を捨て、新たな出発をすること、すなわち、人々が再び自然との交渉を持ち、新鮮な目で事物を見、知識の新しい貯蔵庫を創設することを欲していた。だから、彼が哲学に関して考えていたことは、とりもなおさず教育に関しても妥当することであると言えるだろう。

ベーコンによると、哲学が久しく不毛であったのは己を多産にする新しい方法を欠いていたからであり、ギリシャの哲学者たちの大きな失策は、彼らが理論に多くの時間を費やし、観察に余り時間をかけなかったことにあった。ベーコンにとって哲学がアリストテレス以来あまり進歩しなかったのも不思議ではない。哲学がアリストテレスの方法を使ってきたからである。「古いものの上に新しいものを加え、接木することによって、諸学における大きな進歩を期待しても無駄である。そうではなくて最も深い基礎から建て直しをしなければならない」¹¹と、ベーコンは強調する。ではそのためにはどうすればよいのか。ベーコンに拠れば、そのために第一に必要なことは知性の粛清である。われわれは偏見や先入観を取り去って、また十分な経験を基礎としていない「予断」をやめ、整然たる体系的な方法で研究する「自然の解明」へと移らなければならない、とした。

このようにベーコンは理性と感性との関係を鋭く問い直し、理性が不当に僭称されることに対して異議を唱えた。ベーコンに拠れば、理性とは諸感覚の結合の形式であり、もっぱら「秩序」と「関係」にかかわるものである。もっぱら「秩序」と「関係」にか

かわることが、理性が感覚に対して独立した自律的なものと考えられ、内容との結びつきを失って、単に形式化しやすいものになる理由の一つになっている。¹²

教育学的な側面から考えると、事物を経験的に認識しそれによって自己認識にいたることが重要なのであり、書物や人から聞いたことを単に知識として持っているだけでは不十分であることを示している。

ベーコンは学問の中に科学的帰納法を導入することを提案するために、『ノウム・オルガヌム』(Novum Organum, 1620)を書いた。その中でベーコンは、第一に学問探求に障害となっている「四つのイドラ(偶像)」を破壊すべきこと、第二に観察と実験によって事実を計画的に蒐集・整理して、帰納的方法を発見すべきこと、第三に既知のものを単に配列するに過ぎないスコラの三段論法を捨て去るべきことを強調した。

最初に挙げられている「四つのイドラ(偶像)」から考察しよう。四つの偶像とは、「種族のイドラ(idora tribus)」「洞窟のイドラ(idora specus)」「市場のイドラ(idora fori)」「劇場のイドラ(idora theatri)」である。

第一の「種族のイドラ」とは、人間という種族が一般的に示す、すなわち人類の本性に基づく偏見あるいは誤謬推理のことである。ベーコンは「人間の感覚が事物の尺度であるという主張は間違っている。それどころか反対に、感官のそれも精神のそれも一切の知覚は、人間に引き合わせてのことであって、宇宙から見てのことではない」¹³という。だから、人間の思考は思考される対象の写真であるというよりも、むしろ思考する人間自身の写真であると言えるだろう。ベーコンは「人間の知性は乾いた光のようなものではなく、意思や情念から影響を受ける。それが『人々の望みに応ずる諸学』を生み出すものなのである。というのは、人は真であって欲しいと願うものを、より強く信ずるからである」¹⁴と警告している。

確かに人間には、自然現象を観察するときに錯覚してしまうこともありうる。だからベーコンは、自然現象を目的的に判断してはならず、形相因と動力因からのみ説明しなければならない、と説く。

第二の「洞窟のイドラ」とは、個々の人間に特有の誤謬、すなわち個人的な何かにとらわれている為に事実をありのままに把握できないような状態を指す。洞窟の中に閉じ込められている人間は広い世界を見ることができないが、それと同じく個人的な習慣や教育のせいで、自分の狭い視野や関心をもって全体を判断しがちである。事物間の類似にばかり気を取られていたり、逆に事物の差異にばかり注意しすぎたりするという傾向もしばしば見られる。

ベーコンは言う。「或る知能は古いものの嘆賞に、他の知能は新しいものへの好みと愛着に耽ることが見出される。しかし古代の人々によって、正しく据えられたことを揺り動かすことも、近代の人々によって、正当にもたらされることを軽視したりすることもなく、中庸を守りうるような性質のものは少ないのである。」¹⁵だからこそ「自然を考察するめいめいにとって、彼の知性を最も強く捉えて離さぬものは、何でも疑わしいと

されねばならず、この種の心惹かれる事柄においては、知性が公平かつ純粋に保たれるためには、それだけ大きな用心がなされねばならない」¹⁶のである。

このような何かにとらわれている所から生じる誤謬推理を修正するために必要なことは、ベーコンによれば「他人の知覚や経験と比較すること」である。

第三の「市場のイドラ」とは、市場における人間の社会的交渉から生まれる幻影であって、主として言語に結びついている。「人間は会話によって社会的に結合されるが、言語は庶民の理解することから事物に結び付けられる。したがって言語の悪しくかつ不適当な定め方は、驚くべき仕方では知性の妨げ」¹⁷となる。言語は、単なる記号的価値しか持たず、大衆が市場で不用意に作った概念に基づくものも多い。そのような言語を事物そのものと考え違えるところに誤謬と偏見が生じるのである。

言葉を通じて知性に負わされる「イドラ」には二種類のものがあり、一つは「存在しないものの名称」であり、もう一つは「存在する事物の名称ではあるが。しかし混乱し、かつ悪しく規定され、事物から軽率かつ不等号に抽出された名称である。」¹⁸第一の種類のもは「フォルチュナ(運命)、始動界、遊星球、火の元素その他のフィクション」で、空虚で誤った学説にその起源をもつ。例えば、「運命」という事実が客観的に存在するわけではないし、もう一つの種類のもは、例えば「湿り気」という言葉で指されているものを考えてみると、何らある恒常的なあるものに帰着させることはできない。見る観点によって、それは様々に異なってくるからである。

そこでベーコンは、事物そのものを観察せよ、そして言語を使う場合でも一般的な語を捨てて、できるだけ具体的にわれわれの知覚する個物や性質を使うべきであると言う。

第四の「劇場のイドラ」は、歴史の舞台に登場した多くの哲学体系が、人間の心に入り込むことによって生じる「イドラ」である。つまり、自分自身の思索に頼るよりも、権威や伝統に頼ろうとする精神的傾向である。しかし、従来の思想家たちの教説は、事物が実際に存在するのとはまったく違った状況をあたかも真実であるかのように見せかけるものである。

「哲学の『諸現象』についても、同様にそして遙に多くの、多様な教説が立てられかつ作られうるものである。そしてこの種の『劇場』の寓話にも、詩人たちの劇場で起こるのと同じことがあって、舞台のために創作された説話が、歴史から取られた真実の話よりも小ざれいかつ優雅で、人々により多く望まれるようなものである。」¹⁹

例えば、プラトンの描き出した世界は、単にプラトンの考え出した世界に過ぎず、現実の世界を描いているというよりはむしろプラトン自身を描いているのである。これらのイドラをわれわれは断固として拒まなければならない。さもないと、われわれは事物の皮相のみを見て、分かったつもりになるか、まったく真実でないことを真実であるかのように信じ込まなければならないからである。

従ってベーコンは、「劇場の手品に惑わされてはならない。自分自身で観察せよ」と勧める。「最善の論証は経験である」²⁰からだ。

以上のベーコンの直観教育思想についての提案を再度纏めると、①自分自身で観察せよ、②事物そのものを観察せよ、③他人の知覚や経験と比較せよ、④物事を自分の都合の良ように解釈してはならない、ということになるだろう。

ベーコンはこのように「イドラ」による「自然の予断」²¹を厳しく非難しているのであるが、それらは科学の発展にまったく役立たなかったわけではなかった。ベーコンによって、恣意的で実験に導かないとして非難された「自然の予断」は、かえって科学の進歩にきわめて重要であった。なぜなら、近代科学はベーコンの経験的実証主義よりも、ガリレオの量的、機械論的分析に基づく数学的理論に多くを負っているからである。ガリレオの理論は「世界を整理純化して形相を発見しようとするのではなくて、自然物の計量的組織を検討することによって法則を発見しようとする」²²ものだからである。

例えば、『天体の理論』という著書の中で、ベーコンは「天体の質料について」の問題と、「天体の運動について」の問題について論じている。ベーコンにとっては、それまでの天文学者が扱わなかった、天体がどのような物質でできているかが主要な関心事であった。「『自然によってではなく、数学によって扱おうとする人は、運動にのみ注意を払って天体の実体(実質)を完全に忘れている』(eorum qui mathemata, non naturam tractant, atque motum corporum tantum stupide, intuentes, substantiarum omnino obliviscuntur)という言葉は、いわばこれまでの科学の盲点をついたものである」²³と言ってよいだろう。ベーコンのこのような問題の立て方自体が、新しい科学(当時においても、また現代においても)を予示していたとも言える。

例えて言えば、単に機械の操作を行うだけなら「自然の予断」だけで十分であろう。しかし、真に人間らしい人間、自己認識と意志を持った人間を育てるためには、「予断」だけでは不十分であり、ベーコンが「自然の解明」という言葉で言おうとしていたことが、人間精神を解放するためには必要である。

自然の「予断」と「解明」との相違をベーコンは次のように述べている。「真理を探究し発見するには二つの道があり、またありうる。一つは感覚および個々のものから最も普遍的な一般命題に飛躍し、それら原理とその不動の真理性から、中間的命題を判定し発見する。この道が今行なわれている。他の一つの道は、感覚および個々のものから一般命題を引き出し、絶えず漸進的に上昇して、最後に最も普遍的なものに到達する。この道は真の道ではあるが未だ試みられてはいない。」²⁴知性は、特殊から最高の一般へと飛躍してはならないのである。想像力は、知性の持つ優れた手段であるにもかかわらず、飛躍の道具として用いられるならば、知性の最大の敵ともなりかねないのである。

ベーコンはさらにこのように述べる。「両者いずれの道も、感覚および個々のものから発して、最も普遍的なもので静止する。しかし、或る莫大な隔たりがあるのである。なぜならば、一方は単に個的なものに行きずりに触れるにすぎないのに、他方はそれらに正当に順序立てて取り組む。さらに一方は、すでに始めから何か抽象的で役に立たな

い普遍的なものを構成するが、他方は真に自然に関してより明らかなものに向かって、漸次的に上昇してゆくからである。」²⁵

この様に、ベーコンは力学や数学的物理学とは違う科学を提唱したのであるが、知のあり方が再び問われ直されている現代にあっても大きな意義あるといえよう。

Ⅲ. J・A・コメニウスの直観教育思想

コメニウス(Johannes Amos Comenius, 1592-1670)にとって、ベーコンの『大革新』(Instauratio Magna, 1620)は「今や始まったばかりのこの世紀における、最も有益な哲学書」であった。ベーコンが「はじめてこの問題について提案してくれたおかげで、もろもろの学問全般に及ぶような改革に対して、それを共通の問題とするような機縁が生れた」²⁶とコメニウスは評価する。彼は「学問全体に及ぶような改革」として特に二つのことに大きな功績を残したが、その点はコメニウスの主著『大教授学』(Didactica Magna, 1632-38)の副題「あらゆる人に、あらゆるものを教授する、普遍的な技法を提示する」に示されている。

第一点は、「あらゆる人に」と言うことによって、社会的に地位の程度こそあれ、教育が一般に普及するような制度を擁護したことである。

第二点は、「あらゆる事柄を教授する、普遍的な技法を提示する」という、教育方法の一大変革を主張したことである。コメニウスが唱えた教育方法の一大変革とは、ただ言葉を覚えることから、事物を通して学ぶことへと重点を置き換えたことである。機械的な暗記を避けて、実験や観察を用いるという直観教育である。

長田新によると、コメニウスの功績は、社会的地位に関係なく「すべての人に」教育が普及するように努力した点にある。そのため長田は、コメニウスの教育学を、「自由解放の教育学」²⁷と呼んだ。それに対して、コメニウスの教育方法については、「『大教授学』を単なる教育の方法論として読む限り、殆んど何等の感銘を覚えないのみか、益するところの何もない」²⁸とさえ述べる。

ではこの言葉どおり、コメニウスの教育方法には何の益もないのであろうか。また、長田の先の言葉は、ペスタロッチー教育学との関連から述べた言葉であるが、ペスタロッチーの直観教育はコメニウスの直観教育とどのように異なっているのだろうか。この点を次に考察する。

(1) コメニウスの直観の方法

コメニウスは『大教授学』第20章「知識の教授方法について」の中で、直観に基づく教授方法を説いている。彼によれば、「青少年に見せて認識させるものは、事物の影(rerum umbrae)ではなく、事物(Res)でなければならないと思うのです。つまり、密度が

高く、真実で、役に立ち、感覚と想像力とあざやかに働きかける事物(Res solidae, verae, utiles, bene sensus & imaginativam afficientes)でなければならない」²⁹と述べて、感覚による事物の直観の原理を指摘し、さらには「あらゆるものをできるだけ多くの感覚にさらす(Omnia praesententur sensibus quotquot possunt)ということが、教授者の黄金律にならなくては」³⁰ならないとも述べる。

コメニウスはさらに、『大教授学』第21章「技術の教授方法」の中でも、実際の事物によって、実践的な行為に訴えて教育する方法を採っており、「言語の教授方法」や「徳行の教授方法」という分野においても直観教育を主張しているのである。

たとえば言語教授を例にとってみれば、「言語の学習は、事物と平行して進まなくてはなりません」³¹とコメニウスは強調する。もしそうしないならば、鸚鵡のような人間を作るだけであり、真の人間を作ることはできないから、と言う。それ故、言葉は言葉を表す事物と別々に教授してはならない、なぜなら、事物は言葉から離れて存在し、言葉なしに理解されるものではなく、両者は結合したままで存在し、その機能を果たすからだ、と言う。

コメニウスはさらに、言語と事物を並行して学ぶという原則の中に、言語能力と認識能力との並行的進展という考え方を含めていることは注目に値する。彼は言う、「子どもの言語能力は、認識能力と同じように、できるだけ子どもに向けた教材を使って形成しなければならない」³²、と。

道徳教育についても、彼は次のように述べて直観教育の原理を採用していることを示している。「認識は実際に認識することによって学ばれ、作業は実際に作業することによって学ばれる。・・・ですから、歩き方は歩くことによって、話し方は話すことによって、書き方は書くことによって、等々覚えることにすれば、楽に覚えられます。同じように、服従の徳は、真実しか語らないことによって、心を平静に保つ徳は、心を平静に保つことによって、等々学んでほしい。」³³

このようにコメニウスは、知識の教授、技術の教授、言語の教授、徳行の教授の方法において、感覚に訴え、事物や実際の行動を通して行うことを強調した。さらに、事物と言語の並行的関係や、理性的判断に基づく行為によって徳行を効果的ならしめようとすること等により、ベーコンの方法論と一致している。

さらにコメニウスは、教授の一般的原則を説明して次のように言う。「教授と学習との方法を建設するに足りるいわば不動岩にも似た基礎を神の名においてたずねることにとりかかりましょう。私たち人間の中に住みついている、自然の欠陥を救う手段は自然の中以外には求めることができません。なぜなら、申すまでもなく、技術は自然を模倣するのでなければ、何事もなしえない、ということは最高の真理なのですから」、³⁴と。つまりコメニウスによれば、教授の一般的原則は、教授技術の過程を自然の過程に一致させることであり、自然の方法を模倣することである。

例えば、コメニウスは次のように述べる。「自然は飛躍しない。段階を追って進む」³⁵

のであるから、教師も学習を配分し、一つの学習から次の学習へと切れ目なく連続するようにしなければならない、と主張する。「自然は内部において成熟しまさに発出したがっているもの以外は、なに一つ押し出さない」³⁶ので、年齢や理解力がまだ高まっていないのに学習を強制したり、ある学習対象を前もって心ゆくまで説明せずに、あるいは、はっきりと目に見せてやらず、教えもせずに、ただ、大切だから暗記せよとか、やってみよ、と言ったりするのは暴力と同じだ、と非難している。

これまでコメニウスの言葉をいくらか引用したが、それだけでコメニウスが単に外的自然の作用を模範とし、それとの類推において教育技術を工夫したに過ぎないとか、客観的自然主義であるとして片付けるのは早計である。なぜならコメニウスは、ベーコンの方法論を十分に理解していたし、単に外的自然のみならず、人間の内的な自然(human nature)の発展をも考慮に入れていたからである。

それ故、梅根悟が言うように、コメニウスが精神の内在性や教育の可能性を説くときの論証の仕方は、非常に粗雑で、耳に入りやすい例えや実例を巧みに使って分かりやすく説明しているのであるが、それは『大教授学』がもともとチェコ語で、祖国の一般民衆に読んでもらうことを念頭において書かれている、ということを考慮して評価されるべきであろう。³⁷

(2) コメニウス直観教育思想の教育史における地位

以上我々は、コメニウスの教育方法論、特にその直観教育思想を概観したのであるが、ではそれは今日の我々にとってどんな意義があるのだろうか。次にその点を明らかにする。

まず、彼の主張する直観教育思想は、これまでのところで示したとおり、自然を中心原理とし、近世はじめの文芸復興とともに発達してきた「現実的なもの」に対する関心、特に自然科学的な立場に立ち、直接経験を重んじ、言語を後にし、実験に訴えるというベーコンの経験論に基礎を置くものであったことには異論がないであろう。³⁸

しかし、モンローのように、コメニウスを単に「感覚的実学主義者」³⁹とみるのも、シュプランガーのように、「新プラトンの神秘主義者」⁴⁰とみるのも、共にコメニウスの一面でしかないだろう。

コメニウスはベーコンから、技術はすべて自然科学的な法則に基づかなければならないということを学んだが、彼は教育をも自然科学的法則からすべて類推した訳ではない。コメニウスは確かにベーコンへの共感を示し観察を重視したが、他方では、ベーコンの方法は自然学にのみあてはまるものと評価し、実際には「演繹と帰納との間に次元高い方法」⁴¹を発見しようと努めていた。

コメニウスは、①教育は人間生産であるとしたこと。同時に、②自然の一部であるとともにこれを超えている人間を、生産の観点から捉えると、生産法則一般と別のもう一つの特種法則が発見されなければならない、と強調した。堀内守氏は、この観点は「ベー

コンにない視点」⁴²であるとして評価している。つまりコメニウスは、教育を学習者の発達と係わらせて構造化すべきである、と強調しているのであり、この様に、人間の内面的自然、学習者の自発性を承認していることは、教育史上における先駆的地位をコメニウスに与えるものである。

尤も、学習者の自発性を認めたことは、大きな功績であることは間違いないが、子ども(学習者)の本性そのものや本性の発展についての理論的探求はペスタロッチーを俟たねばならなかった。

Ⅳ. J・H・ペスタロッチーの直観教育思想

(1) コメニウスとの比較における直観教育の構造

一般的な見解によれば、コメニウスとペスタロッチーはともに合自然の原理に従った教育者であり、コメニウスは、教育学が中世から近世へと移る過渡期の人物である。ところが単にこのように片付けられない大きな相違がある。

ペスタロッチーは『レンツブルクの講演』(*Über die Idee der Elementarbildung, Eine Rede gehalten von der Gesellschaft der Schweizerischen Erziehungs freunde in Lenzburg in Jahr 1809*)の中で、コメニウスに言及して次のように述べる。

「中心点が必要であるという大変正当な感情から出発しながらも、しかもそのような中心点を原理として生き生きと感じながらも、コメニウスは実行において、子どもの内にある内的な有機的生命の統一も連関も哲学も直観もなしに、諸々の事物の中に入り込んでしまった。とはいえコメニウスは、主体と客体を混同してしまって、言語や直観の練習にとって個々の感性的対象はどうでもよいと考えるような人々よりも一層思慮深く、存在のあらゆる対象を子どもに提示した。しかし、人間の周囲の対象の範囲には限度があるので、コメニウスは、彼にとって統一する中心点であると考えた理念をただ感性的直観の原理においてのみ捉えたために、必要上模写に陥り、『世界図絵(Orbis Sensualium Pictus)』を作り出した。バセドウは彼の初期作品における数百枚の銅版(それは数百冊の書物に匹敵すると思われるほど緻密なものであるが)、コメニウスが始めていたものをただ敷衍したに過ぎず、人間性の知的自発性に気づかず、単に物質的なものや感性的概念のうちに生活して、教育をまったく唯物化し、子どもを無条件に客観的に感性的世界へ服従させてしまった。」⁴³

この様にペスタロッチーは、コメニウスの果たした役割を高く評価しながらも、コメニウスが「子どもの自己」(*Selbst des Kindes*)から出発しないで、教材から、即ち外的なものから出発して、子どもを単に客体としてしまったことを批判している。それに対して、ペスタロッチーの方法は、「子どもの自己」(つまり直観としての自己意識)から出発し、子どもの能力および活動の発達と調和している。だからこそペスタロッチーは『レンツブルクの講演』において、教育にはこの中心点である自己直観が必要であることを

繰り返し強調した。『ゲルトルート児童教育法』(Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801)を読めば、そのことはすでに明らかだったが、当時の人々(今日でもそうかもしれないが)は、そのことを理解せず、ペスタロッチャーとしては自己直観の重要性を強調せざるを得なかった。

この中心点を抜きにして、ペスタロッチャーの直観教育論を考えれば、表面的には実物教授(Object lesson)と写り、ペスタロッチャーが批判したコメニウスの直観教育論と何ら変わることがないように思えるかもしれない。しかしペスタロッチャーはそうではないことを強調する。コメニウスやバセドウにおいては、教育は子どもの感性的興味や身体的刺激に則らなければならないと考えられ、それらは確かに子どもの発達段階に即して行われた。その点で彼らの教授方法は、合自然的であり、子どもを活気付けるものであると考えられた。だがペスタロッチャーによれば、彼らの考え方は、「現行の教育のあらゆる墮落が集結する中心」⁴⁴である、という。なぜなら、彼らには子どもの自己活動という視点が欠けているからであり、ペスタロッチャーの言葉で言えば、「子どものより高い精神的本性を刺激し活動させて、子どもが身体的刺激を忘れるほど興味づけることを知らない場合にのみ生じる」⁴⁵誤謬である。子どもの自己認識、自己直観、自己感覚が重要であることを忘れたことによる誤りである。

それに対して、ペスタロッチャーはこの自己への立ち返り、つまり自己感覚を「真理感覚(Wahrheitssinn)」として非常に重視している。彼は『基礎陶冶の理念に関する見解と経験』の中で、「人間は、それを行うことができるという自己感情が、彼のうちに目醒まされるという点まで到達しないと、不幸にも自分自身を助けようとは決してしないものだ」⁴⁶、と言う。また「教育は、自分自身を理解することを学ぶべきである」⁴⁷とも述べている。

ペスタロッチャーは『ゲルトルート児童教育法』を書いた時に、すでにその点を十分に理解していた。このように書かれている。「人間自然の発達を支配するこれらの法則はすべて、それがどこまで広がろうと、一つの中心点を巡って広がっていく。これらの法則は我々の全存在の中心点を巡って広がるのである。そしてこの全存在の中心点とは、我々自身のことである。」⁴⁸また、「あなたの直観すべての中心点、すなわちあなた自身が、あなたにとって直観の一つの課題なのである。」

ところがペスタロッチャーのこういった表現は十分には理解されなかった。だからこそ彼は『レンツブルクの講演』の大部分を、この中心点を明らかにするために用いている。さらに、『ゲルトルート児童教育法』の中では、知的陶冶を中心に書いていたが、『レンツブルクの講演』では、知的陶冶だけでなく、心情の陶冶と身体陶冶についても十分に論じられているのである。「身体としては、子どもにとって自己とは、自己直観および自己感覚の対象であり、知的側面では、自己活動および自己意識の対象であり、心情としては、自己意欲および自己感情の対象である。」⁵⁰

ペスタロッチャーは別の著書では愛を非常に強調しているものがあるが、その場合でも

愛という抽象概念が中心にあるのではなく、子どもが「愛されている」と感じていることが重要なのである。ペスタロッチーの直観教育論を考察するにあたって、この中心点である自己意識、自己直観、自己感覚を見逃すことはできない。

長田新はその点をよりよく理解していた研究者の一人であるが、新カント派の影響を受けて、ペスタロッチーの直観をフィヒテ流に「価値の生産者としての自我」⁵¹とし、またシュプランガーの文化哲学の影響を受けてペスタロッチーの言う自己活動を「人間の最後の永劫の自我が主宰するということ、換言すればすべての死滅的なものが永劫の自我にしたがってその方向を定め且つ形成しなければならぬということ」⁵²と解した。

この理解は、ペスタロッチーの直観教育思想を自己あるいは自我と結び付けて捉えている点と、直観を一面からではなく、発展的に捉えている点において優れている。しかし、人間の内的諸力の自己発展は、確かに直観の原理の出発点であり、中心点であるが、他にも子どもが具体的にどんな事柄を経験するかということにも依存している。つまり、子どもの自己と環境との相互作用の問題である。

このことは、単に感覚器官の前に立つものとしての「直観(Anschauung)」が、ペスタロッチーの言う直観のすべてではなく、外界のものを内面化する経験もペスタロッチーの直観には含まれていることを示している。

我々が真理を獲得するのは、カントが言うように、理性と直観の差異を区別することによって左右されるのではなく、直観(あるいは経験)そのものの構造に二種類の差異を認めることによって左右される。二種類の差異とは、工夫されよく考案された経験とそうでない経験との差異である。

ペスタロッチーは、子どもに対して、「どんな認識部門についても、まずそれが属する部門の最も本質的な特徴を、見やすくかつ目だって持っているような対象、したがって、その部門の本質的な属性と偶有的な属性とを区別して認識することができるような対象を選んで見せるように慎重に配慮しなければならない」⁵³と述べている。そしてそのことをなおざりにすれば、子どもは誤謬から誤謬へと進み、真理に至ることは決してないだろうとも付け加えている。すべての教授は、その認識部門の最も本質的なものを人間の精神に刻印し、その後本質的でないものを極めて徐々に、間断なくしかも本質的なものと関連付けて提示しなければならない。直観教育の目的は、事物の本質を把握することである。

この様にペスタロッチーは、直観を通して事物の本質を知り、そのことによって人間の精神を解放すること、つまり精神的自由を与えることを目指した点で、ベーコンと一致した。認識を容易にするために、感覚に訴えたコメニウスの感覚主義と、子どもの精神構造を見極めることから教授学を捉えたペスタロッチーとの違いは、ここにある。この意味でペスタロッチーは、「人間の教授を心理化しようとしている」⁵⁴のである。つまり彼は、教授内容と人間精神とを結合させようとしたのである。

(2) ペスタロッチー直観教育思想における「数・形・語」

ペスタロッチーは、「数・形・語」を「認識の基礎(Elemente der Erkenntnis)」とか「教授の基礎手段」あるいは「認識の基礎的部門」などと呼んでいる。ペスタロッチーが「基礎」という言葉で何を言おうとしていたかに関しては諸説があるが、まずペスタロッチーが「数・形・語」に着目した目的から考察する。

端的に言えば、子どもの経験を偶然的なものから、意図的・意識的に、事物の本質的なものを子どもにもちきたらせ、子どもにとって、容易に快適に認識できるだけでなく、印象の意識を子どもに忘れがたくすることがその目的である。この点は、『ゲルトルート児童教育法』第10信の中で、「直観そのものを術(Kunst)にまで高め、認識の三つの基礎的部門である形・数・語のすべてにおいて、子どもたちをあらゆる直観の最も包括的な意識へと導いてゆくための試み」⁵⁵と記している。

この場合、直観とは、外界の対象が我々の感覚器官の前にただ存在するというだけであり、その印象が我々の意識を単に刺激するということである。また、直観の術とは、直観を基礎としつつ、誤謬を排除しつつ真理を全面的に基礎付けるような認識手段の系列を連続的に確立することである。それは、人間の陶冶が混乱に陥ったり、飛躍したり、うわべだけのものにならないように、「我々の認識の本質的な対象の最初の印象を子どもが初めて直観するときに、子どもの感覚器官にできるだけ明確に、正確にかつ包括的に与えようとする配慮」⁵⁶に基づくものである。

以上の論議で、ペスタロッチーが「数・形・語」の三つの基礎手段に着目した目的と、それらすべての全般的な基礎としての直観について述べた。次に「数・形・語」が、教授・学習過程にいかなる役割を果たすのかについて考察する。ここでの問題は、何をもって「数・形・語」の基礎とするか、である。

ペスタロッチーが認識の基礎としている「数・形・語」は、諸論争はあるが、子どもの中にある「心理的意味」でも、事物の中に本来的に備わっているものでもない。

ペスタロッチーは「すべての線、すべての量、すべての語は熟した直観から生まれ、我々の概念の漸進的明瞭化の手段として見られなければならない悟性の結果」⁵⁷と述べている。この言葉は、ペスタロッチーが認識を外的事物の単なる模写とせず、「人間の自己構成」⁵⁸、自己認識のための手段と見ていることを示しているのである。

子どもの自己認識の発達には、単に外部から教材を与えるだけで、または科学の法則について聞くだけで起こるのでもない。子どもと外界との相互作用により、子どもが最も基本的なエッセンスを抽出する作業を通して、子どもの自己認識の発達は実現する。教師はそのための環境を整備する役割を演ずるのみである。

現代的な言葉で言えば、「反省的抽象化(reflective abstraction)」と表現できるかもしれないが、良かれと思って先回りして教えることに警鐘を鳴らし、時間はかかるかもしれないが、子ども自身のペースで認識していくことの重要性を、ペスタロッチーは何度

も繰り返した。効率性を過度に強調する現代社会にあって、ペスタロッチーの思想は現代でも生きているのではないだろうか。

※ 本稿は「ペスタロッチの直観論」(大阪教育大学大学院修士論文、1981年)前半部を基に補筆修正したものである。

注

- 1 ダニロフ、イェシポフ著、矢川徳光訳『教授学』（明治図書、1974年）282-3ページ。
- 2 長田新著『ペスタロッチー教育学』（岩波書店、1934年）215ページ。
- 3 同書、225ページ。
- 4 同書、227ページ。
- 5 松田義哲著『ペスタロッチーの教育方法論』（理想社、1973年）175ページ。
- 6 同書、180ページ。
- 7 同書、183ページ。
- 8 ケーテ・ジルバー著、松田義哲訳『ペスタロッチー：人間とその事業』（ぎょうせい、1977年）177ページ。
- 9 東岸克好著『ペスタロッチの直観教育思想の研究』（建帛社、1980年）110-111ページ。
- 10 岩崎武雄『西洋哲学史』（有斐閣、1975年）131ページ。
- 11 フランシス・ベーコン著、桂寿一訳『ノウム・オルガヌム』（岩波文庫）80ページ。
- 12 中村雄二郎「巧言令色鮮矣仁」『キケロー選集2付録月報7』（岩波書店、2000年）2ページ。
- 13 フランシス・ベーコン、前掲書、84ページ。
- 14 同上書、90ページ。
- 15 同上書、94-95ページ。
- 16 同上書、96ページ。
- 17 同上書、85ページ。
- 18 同上書、97、98ページ。
- 19 同上書、101ページ。
- 20 同上書、114ページ。
- 21 ベーコンは『学問の尊厳と進歩』や『ノウム・オルガノン』等で、自然の正しい推論を「解明」と呼び、早まった推論を「予断」と呼んでいる。
- 22 パオロ・ロッシ著、前田達郎訳『魔術から科学へ』（サイマル出版、1970年）174ページ。
- 23 坂本賢三著『ベーコン』（講談社、1981年）176ページ。
- 24 フランシス・ベーコン、前掲書、75ページ。
- 25 同上書、76ページ。
- 26 R.H.Syfert, *The Origins of the Royal Society, Notes and Records of the Royal Society*, vol.103-104, 112-113. (クリストファー・ヒル著、福田良子訳『イギリス革命の思想的先駆者たち』岩波書店、174ページから引用。)
- 27 長田新著「自由解放の教育学—コメニウス教育学をどうみるか」『教育学研究第26巻第3号』（日本教育学会、1959年）
- 28 長田新著「書評：梅根悟『コメニウス』を読みて」『教育学研究第24巻第2号』（日本教育学会、1957年）
- 29 コメニウス著、鈴木秀勇訳『大教授学2』（明治図書、1968年）9ページ。
- 30 同上。
- 31 同上書、31ページ。
- 32 同上書、32ページ。
- 33 同上書、46ページ。
- 34 コメニウス著、鈴木秀勇訳『大教授学1』（明治図書、1968年）137ページ。

- 35 同上書、165ページ。
- 36 同上書、183ページ。
- 37 梅根悟著『コメニウス』（牧書店、1963年）82ページ。
- 38 例えば、芝野庄太郎著『比較教育方法学』（育英書店、1959年）42ページなどを参照。
- 39 P・モンロー著、川崎源訳『教育史概説』（理想社、1967年）153ページ。
- 40 E・シュプランガー著、村井実、長井和雄訳『文化と教育』（玉川大学出版部、1983年）63ページ。
- 41 堀内守著『コメニウス研究』（福村出版、1970年）268ページ。
- 42 堀内守著『教育思想の歴史』（日本放送出版協会、1975年）208ページ。
- 43 Pestalozzi Gesammelt Werke hrsg.v. E.Bosshart, E.Dejung, 1944（略号R） Bd.10, S.61.
- 44 Ibid.,S.65
- 45 Ibid.,S.65
- 46 ペスタロッチャー著、長田新編訳『ペスタロッチャー全集10』（平凡社、1960年）29ページ。
- 47 Pestalozzi,R.Bd.10,S.24.
- 48 Pestalozzi,R.Bd.9,S.151.
- 49 Ibid.S.161.
- 50 Pestalozzi,R.Bd.10,S.58.
- 51 長田新著『ナトルプに於けるペスタロッチャーの新生』（イデア書院、1925年）または、長田新著『ペスタロッチャー教育学』（岩波書店、1934年）213ページ参照。
- 52 長田新著『ペスタロッチャー教育学』（岩波書店、1934年）230ページ。
- 53 Pestalozzi,R.Bd.9,S.268-269.
- 54 Pestalozzi, Pestalozzi Samtliche Werke hrsg. v. A.Buchenau, Ed.Spranger, u. 55 H.Stettbacher（略号Kr.） Bd.13. S.103.
- 55 Pestalozzi,R.Bd.9,S.248.
- 56 Ibid.,S.267.
- 57 Ibid.,S.159.
- 58 東岸克好、前掲書、204ページ。